

Cvetko, Alexander J.

Geschichten erzählen als Methode im Musikunterricht. Ergebnisse und Forschungsmethoden einer historischen Studie

Clausen, Bernd [Hrsg.]: *Teilhabe und Gerechtigkeit*. Münster ; New York : Waxmann 2014, S. 115-129. - (Musikpädagogische Forschung; 35)



Quellenangabe/ Reference:

Cvetko, Alexander J.: Geschichten erzählen als Methode im Musikunterricht. Ergebnisse und Forschungsmethoden einer historischen Studie - In: Clausen, Bernd [Hrsg.]: *Teilhabe und Gerechtigkeit*. Münster ; New York : Waxmann 2014, S. 115-129 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-123578 - DOI: 10.25656/01:12357

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-123578>

<https://doi.org/10.25656/01:12357>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Bernd Clausen (Hrsg.)

TEILHABE UND GERECHTIGKEIT

PARTICIPATION AND EQUITY

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e.V. (AMPF)

Band 35

Proceedings of the 35th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Bernd Clausen (Hrsg.)

Teilhabe und Gerechtigkeit

Participation and Equity



Waxmann 2014
Münster / New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8309-3144-7

ISSN 0937-3993

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2014

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Tübingen

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Bernd Clausen

Vorbemerkung 9

Editor's note

Paul Mecheril

Über die Kritik interkultureller Ansätze zu uneindeutigen Zugehörigkeiten –
kunstpädagogische Perspektiven 11

On criticism of intercultural approaches towards ambiguous affiliations

Andreas Lehmann-Wermser & Valerie Krupp

Musikalisches Involviertsein als Modell kultureller Teilhabe und Teilnahme 21

„Musical involvement“: A theoretical model of cultural participation in music

Kerstin Heberle & Ulrike Kranefeld

Zur Konstruktion von Leistungsdifferenz im instrumentalen Gruppenunterricht
Theoretische Perspektiven und forschungspraktische Überlegungen..... 41

About the construction of difference in group instrumental lessons

Thomas Busch, Ulrike Kranefeld & Svenja Koal

Klasseneffekte oder individuelle Einflussgrößen. Was bestimmt die Teilnahme
am Instrumentallernen im Grundschulalter? 57

*Class level or first level effects: What determines participation in instrumental learning
during primary school?*

Johannes Hasselhorn & Andreas C. Lehmann

Entwicklung eines empirisch überprüfbar Modells musikpraktischer
Kompetenz (KOPRA-M)..... 77

Developing an empirically testable model of practical music competency

<i>Ulrike Kranefeld, Kerstin Heberle, Birgit Lütje-Klose & Thomas Busch</i>	
Herausforderung Inklusion? Ein mehrperspektivischer Blick auf die JeKi-Praxis an Schulen mit gemeinsamem Unterricht (GU)	95
<i>Inclusion Challenge? A Multiperspective View on 'JeKi' at Schools with Inclusive Schooling</i>	
 <i>Alexander J. Cvetko</i>	
<i>Geschichten erzählen</i> als Methode im Musikunterricht. Ergebnisse und Forschungsmethoden einer historischen Studie.....	115
<i>Storytelling as a teaching method in the music classroom. Results and methods of a historical study</i>	
 <i>Benedikt Ruf</i>	
Wie denken Lehrer*innen über (das Unterrichten von) Musiktheorie?.....	131
<i>How do teachers think about (teaching) music theory?</i>	
 <i>Michael Rappe & Christine Stöger</i>	
„Lernen nicht, aber ...“ – Bildungsprozesse im Breaking.....	145
<i>“Not Learning, But ...”: Breaking and Educational Processes</i>	
 <i>Daniel Prantl</i>	
„Die Musikschule im Klassenzimmer“. Streicherklassen aus der Perspektive von Prozess-Produkt-Didaktik.....	159
<i>“The Music School in the Classroom” – String Classes from the Viewpoint of Process-Product-Didactics</i>	
 <i>Constanze Rora & Cathleen Wiese</i>	
„Verständige Musikpraxis“ als Gegenstand von Musikunterricht zwischen Leiblichkeit und diskursivem Lernen.....	175
<i>The concept of ‘Verständige Musikpraxis’ as focus of music teaching between embodiment and discursive learning</i>	

Jürg Zurmühle & Isabelle Schmied

„Am Liebsten wollte ich nur noch zuhören, das konnte ich nicht, weil: ich musste singen.“ Eine Untersuchung zum Erleben von Kindern bei ihrer Teilnahme an einem Chorkonzert.....193

“I would just have liked to listen, but I couldn’t because: I had to sing”. Children’s experience of participating in a choral performance

Daniel Mark Eberhard & Rudolf-Dieter Kraemer

Augsburger Projekte und Initiativen zur Musikvermittlung. Versuch einer gründlichen Dokumentation205

Augsburg Projects and Initiatives for Music Appreciation. Attempting a thorough documentation

Alexander J. Cvetko

Geschichten erzählen als Methode im Musikunterricht

Ergebnisse und Forschungsmethoden einer historischen Studie¹

Storytelling as a teaching method in the music classroom. Results and methods of a historical study

Storytelling as a teaching method in the music classroom can no longer be found in repertoires of music teaching methods, even though stories are still being told in music lessons nowadays and storytelling has a long teaching tradition. Numerous sources of the late 18th century and beyond account for different kinds of storytelling in the German music classroom. They have systematically been analysed with regard to certain aspects and teaching patterns. In this way the present study takes account of a decades-old demand within the discipline of historical music pedagogical research, which has postulated a structural historiography. Starting with a reflection of the historiographical research method the author finally illustrates the benefits of combining historical classroom research and the research of current teaching practices.

Erzählen in der musikunterrichtlichen Methodenliteratur

Der Musikpädagoge Heinz Meyer publizierte Mitte der 1970er Jahre einen Erfahrungsbericht über *Methodenprobleme im Musikunterricht der Sekundarstufe I*, um mit Beispielen, Vorschlägen und Überlegungen Lösungsansätze zu bieten. Im Kapitel 5 „Die Lehrerpersönlichkeit“ gibt er folgende Beobachtung wieder (Meyer, 1975, S. 50):

„Nach einem Schulpraktischen Seminar wurden die Schüler gefragt, welche der zehn Lehrerstunden ihnen am besten gefallen habe. Die Wahl fiel einstimmig auf eine Studentin, die, nach ‚objektiven‘ Gesichtspunkten beurteilt, gewiß nichts Außergewöhnliches geleistet hatte. Begründung der Schüler: ‚Weil sie so mitreißend erzählen konnte‘“.

1 Die Studie „*Geschichten erzählen als Methode im Musikunterricht. Historische und empirische Studien*“ ist im Rahmen eines Habilitationsprojektes an der Universität Siegen entstanden.

Meyer konstatiert einerseits, das Erzählen sei nichts Außergewöhnliches und doch wird andererseits gerade der in der Befragung bestabschneidende Studierenden mit ihrer Methode eine Ausnahmestellung zugestanden. Die Analyse der aktuellen musikunterrichtlichen Methodenliteratur untermauert geradezu das Ergebnis Meyers hinsichtlich der Ausnahmestellung des (Geschichten) Erzählens, denn diese Methode findet mittlerweile keine Berücksichtigung in den Methodenrepertoires mehr. Noch in den 1970er Jahren sollte sich das Lernen am Erzählen entzünden (Vogelsänger, 1970, S. 94); auch wurde diese „Lehrerdarbietung“ als ein ergänzendes Mittel unter anderen gesehen (Meyer, 1978, S. 95f.); schließlich sei das Erzählen eine Grundform des Lehrens, denn „wer nicht zu aller Wissenschaft hinzu die [zuvor zitierte] Geschichte vom Raben erzählen kann, [...] der bleibt ein dürftiger Lehrer“ (Gruhn & Wittenbruch, 1983, S. 91f.). In den aktuelleren Fachrepertoires hingegen ist das Erzählen als Methode nicht auffindbar (vgl. etwa Dembowski, 2001; Mazurowicz, 2005; Heukäufer, 2007; Mittelstädt, 2010; Beiderwieden, 2008; Nimczik, 2009; Buschendorff, 2010; Buschendorff, 2012). Dennoch gibt es aufgrund eigener Unterrichtserfahrungen und -beobachtungen sowie zufälliger Quellenfunde zwei wesentliche Grundannahmen, die der Gesamtstudie als Prämissen zugrunde liegen: Erstens wird das Geschichtenerzählen als Methode auch gegenwärtig im Musikunterricht praktiziert. Zweitens ist das Geschichtenerzählen eine Unterrichtsmethode, die in historischen Quellen seit Ende des 18. Jahrhunderts dokumentiert und auffindbar ist. Das Augenmerk in vorliegendem Text liegt im Aufweis des Geschichtenerzählens in der historischen Unterrichtswirklichkeit, indem es anhand ausgewählter historischer Quellen systematisch ausgewertet und die dafür angewandte Forschungsmethode reflektiert wird.²

Historische Unterrichtspraxis und ihre Forschungsmethoden

Forschungsparadigma und Forschungsstand: Der Studie insgesamt liegt das Verständnis von Musikpädagogik als Wissenschaft zugrunde, die auf Sigrid Abel-Struth rekurriert. Für sie beginnt die Musikpädagogik als Wissenschaft „mit der abstrahierenden Beobachtung von Praxis alles musikalischen Bildungsgeschehens im weitesten Sinne“ und umfasst „den Wechselbezug von dieser Praxis und seiner Theorie in der Theoriebildung“ (Abel-Struth, 1970, S. 39f.). Sie beschränkt sich dabei nicht nur auf die gegenwärtige Unterrichtspraxis, vielmehr schließt sie auch die historische Unterrichtspraxis dezidiert mit ein (ebd., S. 41). Die Gründe über den Nutzen und Nachteil der Historie sind vielschichtig und bereits umfänglich erörtert worden

2 Siehe für die umfangreiche Quellenauswertung sowie für den empirischen Teil der Studie mit Schulbuchanalysen, Videographie und teilnarrativen Interviews die Gesamtstudie bei Cvetko, 2014 (Druck i. V.).

(vgl. Antholz, 1992, S. 140ff. und Pfeffer, 2003, S. 15ff.); sie müssten auch für diese historische Studie zum Geschichtenerzählen und ihre hier ausschnittshaft präsentierten Ergebnisse auf den Prüfstand gestellt werden. Es gibt bisher nur wenige Autoren, die das Geschichtenerzählen in historischer Perspektive beobachtet haben. Insofern bildet Stefan Hörmann mit seiner Monographie zur *Musikalischen Werkbetrachtung im Schulunterricht des frühen 20. Jahrhunderts* in der nationalen und internationalen Forschungsliteratur eine Ausnahme, in welcher er sich am Rande mit „Erzählungen zu Musik und Musikgeschichte“ als einem „speziellen Behandlungsansatz“ beschäftigt (Hörmann, 1995, S. 155ff., s. a. 158 f. sowie Cvetko, 2009, S. 20ff.).

Quellentyp: Wie aber lässt sich die Unterrichtspraxis – hier zum Geschichtenerzählen – in historischer Perspektive beobachten? Während frühere Quellenkompilationen – etwa die *Quellentexte zur Musikpädagogik* (ed. Heise u. a., 1973) – kaum Einblicke in die konkrete historische Schulpraxis gewähren, hat Wilhelm Kramer mit seiner umfangreichen Quellensammlung zur *Praxis des Musikunterrichts in historischen Beispielen* (ed. Kramer, 1981, bes. auch Kramer, 1990, S. 193ff.) ein Fundament gelegt, welches die Beobachtung von historischer Unterrichtspraxis überhaupt erst ermöglicht. Diese Sammlung ist insofern ein Meilenstein in der Historischen Musikpädagogik, da es sich bis heute durch fehlende Rechercheinstrumente als sehr schwierig erweist, Quellen aufzufinden (vgl. Cvetko, 2012, S. 124ff.). Viele dieser Quellen sind im Grundansatz mit modernen Transkripten, wie sie in der empirischen Forschung erstellt werden, vergleichbar. Es finden sich wörtliche Dialoge mit zusätzlichen Ereignissen (wie Beifall, Gesten oder Stimmungen) (sehr anschaulich z. B. bei Ullner, 1932, S. 99f.). Nicht unproblematisch ist die Tatsache, dass der Lehrer nur das in der Retrospektive verschriftlichen kann, was „die Erinnerung zuließ“ (ebd.). Aufzeichnungsgeräte wie der Phonograph oder das Telegraphon wären am Ende des 19. Jahrhunderts zu aufwändig und teuer gewesen. Darüber hinaus beschäftigt sich Kramer mit dem Echtheitsproblem, bei dem nicht immer rekonstruiert werden kann, ob die Lehrertranskripte „wirklich Praxis oder nur Ideenprojektionen“ abbilden (ed. Kramer, 1981, S. 23). Dennoch sind sie die einzigen zur Verfügung stehenden Quellen, die in der Summe hinsichtlich von Handlungsmustern ein konsistentes Bild mit klaren Konturen zeichnen.

Forschungsmethode: Heinz-Elmar Tenorth und Christian Lüders konstatieren aus Sicht der Historischen Bildungsforschung, Historiker hätten im Gegensatz zu den Sozialwissenschaftlern „ein relativ pragmatisches Verhältnis zu ihren Methoden, vielleicht weil sie eine schon etwas längere Forschungspraxis besitzen. [...] Historische Methoden, so könnte man sagen, sind identisch mit der Praxis der Historiker“ (Tenorth & Lüders, 2000, S. 532f.). Und selbst Historiker wie Thomas Welskopp räumen ein, „der in vielen Wissenschaften gängige Satz ‚Eine Disziplin definiert sich nach ihrer Methode‘ hat sich gerade in der Geschichtswissenschaft als irrig erwiesen“, denn sie nutze zahlreiche Methoden, teils facheigene, teils aber auch im „Methodenklau“ aus den benachbarten Sozial- und Kulturwissenschaften (Welskopp,

2008, S. 132). Die Teildisziplin „Historische Musikpädagogik“ verfügt über keinen Pool fach eigener Forschungsmethoden und hat auch keine Tradition, historische Forschungsmethoden zu reflektieren, zumal die historische Forschung in der Musikpädagogik nicht zwangsläufig von Historikern praktiziert wird; vielmehr würden überhaupt Fachgeschichten innerhalb derjenigen Fachbereiche erforscht, die sich mit dem jeweiligen Gegenstand auch systematisch beschäftigen (vgl. Seiffert, ¹¹2006, S. 187ff.). Daher lässt sich auch auf keine etablierte Forschungsmethode in der Historischen Musikpädagogik zurückgreifen, so dass auf die Methoden anderer Fachdisziplinen rekurriert werden muss. Dessen ungeachtet sind in der Historischen Musikpädagogik seit den 1970er Jahren bis in die Gegenwart zwei wesentliche methodologische Forderungen erhoben worden (vgl. Abel-Struth, 1970, S. 41; Abel-Struth, 1973a, S. 8; Abel-Struth, 1973b, S. 109 und 111; Antholz, 1975, S. 23; Dahlhaus, 1979, S. 2ff. und S. 6; Abel-Struth, 1982, S. 40 und 49; Weber, 1999, S. 21, 28, 30; Antholz, 2001, S. 323):

1. Historische Forschung sollte sich nicht nur mit der Rekonstruktion von Geschichte im Sinne geschichtlicher Daten und Fakten beschränken. Vielmehr sollte sie systematische Perspektiven einnehmen, um strukturelle Zusammenhänge aufweisen zu können. Gefordert wird eine Verarbeitung des historisch Überlieferten unter abstrakteren Aspekten.
2. Darüber hinaus sollte das Bedeutsame der Vergangenheit in einen Bezug zur heutigen Wirklichkeit gesetzt werden. Voraussetzung wäre daher statt einer Ereignisgeschichte die Entwicklung einer Strukturgeschichte, indem die Aspekte aus den Quellen nicht nur abstrahiert werden, sondern ein Bezugssystem entwickelt wird, das eine Anschlussfähigkeit an die Gegenwart und ihre Forschung ermöglicht. In der Regel nämlich stehen die (ereignisgeschichtlichen) Ergebnisse aus der historischen Forschung für sich, ohne dabei den Nutzen für die Gegenwart zu berücksichtigen. Umgekehrt existieren zahlreiche (empirische) Studien zur aktuellen Unterrichtsforschung, ohne dabei Daten aus der historischen Unterrichtspraxis für die aktuelle Forschung nutzbar zu machen. Historische und empirische Forschungen könnten eine fruchtbare Verbindung eingehen.

Die Strukturgeschichte richtet sich per se „auf Vergangenheit *und* Gegenwart“, denn in der Gleichförmigkeit geschichtlicher Entwicklungen „werden Strukturen sichtbar, die der Folge von Ereignissen zugrunde liegen und eine gewisse Verallgemeinerung des singulären Geschehens erlauben“ (Goetz, ⁴2014, S. 21f., 41 und 331ff.). Hatte noch die ältere idiographische Geschichtsschreibung mit ihrer Ereignisgeschichte vorwiegend Einzelpersonen im Blick, überwiege in der modernen nomothetischen Geschichtsschreibung mit ihrer Strukturgeschichte die Bedeutung des Kollektiven (Jordan, 2008, S. 117f.). Aus der Summe aller handelnden Einzelpersonen lassen sich – bereits in Anlehnung an Karl Mannheim (1921/22, S. 254) – „Homologe Handlungsmuster“ bestimmen und mit ihnen Zusammenhänge aufzeigen. Goetz unterscheidet dabei Fragen und Theorien, die induktiv aus dem Quellenmaterial abgeleitet

werden, von solchen, die deduktiv von außen durch entsprechende Fragen und Theorien an das Material getragen werden (Goetz, 2014, S. 331). Es handelt sich damit um subsumptionslogische Verfahren, die eine Nähe zu inhaltsanalytischen Verfahren wie der „Qualitativen Inhaltsanalyse“ aufweisen.³

Bezogen auf die Gesamtstudie wurden für die Beobachtung der historischen Unterrichtspraxis hinsichtlich des Geschichtenerzählens in einem ersten Schritt Quellen anhand von Wilhelm Kramers o. g. Sammlung (bes. Kramer, 1990, S. 193ff.) sowie durch viele Zufallsfunde (mühsam nach dem Schneeballprinzip) ausfindig gemacht (vgl. Cvetko, 2012, S. 124ff.) und – zunächst intuitiv – in eine Ordnung gebracht. Dem Ordnungsschema liegen somit induktiv gewonnene Aspekte (1) zugrunde: 1. Wie ist die Perspektive auf die Musik oder die Geschichte: Wird eine Geschichte zur Musik erzählt oder umgekehrt eine Musik zu einer Geschichte komponiert?⁴ – 2. Wer sind die Handelnden? – 3. Was sind die Handlungen? – 4. Welches Musikgenre ist Gegenstand der Erzählung? – Aus diesen Aspekten wurden konkrete Kategorien bestimmt. Eine bestimmte Kombination dieser Kategorien verdichtete sich 5. zu einer Rubrik, die jeweils bezogen auf die Erstpublikation einem genau bestimmbareren Zeitrahmen zugeordnet werden konnte (s. Abb.). An die einzelnen Rubriken wiederum wurden in der Gesamtstudie deduktiv Aspekte (2) angelegt und ausgewertet: 1. Historische und pädagogische Kontexte – 2. Ziele und Begründungen – 3. Schulform und Klassenstufen – 4. Artikulationstypen und methodische Spezifika – 5. Termini und Erzählqualität – 6. Verhältnis von erzählter Musik und Geschichte. Während die induktiven Aspekte (1) im vorliegenden Aufsatz vollumfänglich Eingang finden, werden in Bezug auf die Auswertung deduktiver Aspekte (2) hier nur die letzten beiden Aspekte 5 und 6 für die Analyse und Darstellung der Zusammenhänge aufgegriffen.

Geschichten erzählen über Musik (Perspektive)

Geschichte(n) 1: Bei dieser Rubrik werden von Lehrern (Handelnde) Geschichten erzählt (Handlung) über Texte aus philanthropischen Liederbüchern (Musikgenre). Der zeitliche Rahmen für dieses Handlungsmuster erstreckt sich von ca. 1800 bis ca. 1850 (B2 a, s. Abb. 1).

3 Goetz verdeutlicht die Schwierigkeit, angemessene Begriffe zu finden. Würden sie induktiv aus den Quellen gewonnen, könnten diese disparat oder missverständlich sein, werden sie deduktiv angelegt, seien diese nicht immer angemessen (Goetz, 2014, S. 335f.). Auch Barbara Zuber glaubt, man könne nicht von gegenwärtigen Strukturen oder Begriffen ausgehen und diese deduktiv bilden, denn musikdidaktische Fragestellungen seien nicht gleichbleibend und müssten stets im historischen Kontext gesehen werden (Zuber, 1977, S. 36ff. und 43).

4 „Musik zu erzählten Geschichten“ (= A1 + A2, s. Cvetko, 2014), aber auch „Lehrer empfehlen fremde Geschichten“ (= B1, s. Cvetko, 2014) werden in vorliegendem Text ausgespart zugunsten von „Geschichten erzählen über Musik“ (= B2 + B3, s. Abb. 1).

Erste Ansätze in dieser Rubrik finden sich bereits 1767. Konkrete Einblicke in die gewünschte oder reale Unterrichtswirklichkeit geben jedoch erst August Ludwig Hoppenstedts *Lieder für Volksschulen* (1793), in denen das Lied als Mittel zur Belehrung wird, die Liedmelodie indes nur „Vehikel des Textes bleibt“ (vgl. Nolte, 1982, S. 136). Prosageschichten existieren seit der zweiten Auflage (1800), im Zuge der dritten Auflage (1807) erschienen darüber hinaus *Fabeln und Erzählungen. Ein Anhang zu den Liedern für Volksschulen* (1808). Einen guten Einblick in die Praxis des Unterrichts ist der *Praktische[n] Anweisung zum Gebrauch der Lieder für Volksschulen, in Schulen und Erziehungsanstalten* (1803) zu entnehmen. Der Lehrer unterrichtet kleinschrittig und sokratisch gelenkt; Bildungsziel ist die sittliche Tugend insgesamt, hier der Erhalt der Unschuld. Erzählt wird etwa die Geschichte von Ferdinand (Hoppenstedt, 1803, S. 130, 136, 140 und 151ff.), er „ward confirmiert. Noch zwei Tage, und er sollte das väterliche Haus verlassen und an einen anderen Ort sich begeben ...“. Der Vater gibt dem Sohne auf einem Papier Lehren auf den Weg, die ihn dazu anhalten sollten, gut zu bleiben. Der Sohn kehrt schließlich tugendhaft zurück und der Vater kann friedlich aus dem Leben scheiden. Der Lehrer unterbricht die Geschichtserzählung durch Fragen im katechetischen Stil („Was mag das Papier enthalten haben?“, „Wer weiß, wie bald Ferdinand den besorgten Vater vergessen hat[?] Nicht wahr? Christiane“), was der Grund für das gemeinsame Lesen im Klassenplenum sein mag. Der Unterricht schließt mit einem Lehrervortrag über das Ziel der gelesenen Geschichte: „Die Geschichte ist lehrreich; prägt sie Euch ein ...“. Die Schüler mögen sich ein Beispiel an Ferdinand nehmen und sich in einem vergleichbaren Fall ebenso gut verhalten, um ihre Eltern mit Freude zu erfüllen. Unklar bleibt, ob Lieder dazu gesungen werden. Die Musik als Klangereignis scheint kaum oder keine Rolle zu spielen. Hoppenstedt glaubt also nicht an die erzieherische Wirkung der Lieder allein, sondern fügt ihnen pädagogisch motiviert Geschichten hinzu und verstärkt die Erreichung des Lernziels mit der klar formulierten Analogie, die Kinder mögen sich in gleicher Weise tugendhaft verhalten. Insofern verspricht sich der Autor einen hohen pädagogischen Nutzen von den Geschichten, wie sie auch in der Bibel mit pädagogischer Motivation praktiziert werden.

Geschichte(n) 2: Bei dieser Rubrik werden von Lehrern (Handelnde) Geschichten erzählt (Handlung) über Texte aus kirchlichen Gesangbüchern (Musikgenre). Der zeitliche Rahmen für dieses Handlungsmuster erstreckt sich von 1856 bis 1907 und für Kirchenlieder in der Schule bis 1928 (B2 b).

Beispielhaft ist hier der Magdeburger Pastor Franz Heyne, der in seinen *Gesangbuchstunden für Kirche, Schule und Haus* (1856) nicht nur zahlreiche Geschichten zu den einzelnen Gesangbuchliedern abgedruckt hat, sondern auch den dahinterliegenden Sinn dieser Methode verrät: Die Geschichten „sollen die lieben Lieder dem Herzen tiefer einprägen“. Es dürften allerdings nicht zu viele Geschichten erzählt werden, „damit nicht etwa das Lied zuletzt in dem Walde von Zeugnissen vergeblich gesucht werde“ (Heyne, 1856, S. V). Er erzählt etwa diese Geschichte:

„Eine Bauernfrau in Ostfriesland ging einst um Mitternacht in die Schenke, um ihren trunkenen Mann heimzuholen. Als sie mit pochendem Herzen die Thür öffnete, drängten sich die Zecher jubelnd um sie und baten sie spottend, ihnen eins vorzusingen; eher ließen sie ihren Mann nicht los. Erst weigerte sie sich, dann trat sie einige Schritte zurück und sang mit heller Stimme das Lied: „Jesus, meine Zuversicht.“ Da verstummten die Spötter, und unter lautloser Stille folgte der Mann seiner Frau, die ihn an der Hand fortzog“ (Heyne, 1856, S. 183).

Einer der größten Geschichtenerzähler und Vertreter einer intuitiven Didaktik ist Heinrich Scharrelmann und hier auch deshalb von großem Nutzen, weil er nicht nur die Stunde selbst in der Retrospektive detailliert abbildet, sondern auch die Stärken und Schwächen reflektiert. In seinem Buch *Die Kunst der Vorbereitung auf den Unterricht* (1928) erzählt er zum Kirchenlied *So nimm denn meine Hände*, das eine Schülerin spontan aus der Sonntagschule in den Unterricht einbrachte, die Geschichte von einer schwerkranken Frau, einst Tochter reicher Eltern, die nun verarmt, einsam und verlassen in ihrer Dachstube haust und dennoch Kraft aus der Hilfe Gottes schöpft. Damit möchte er die Schüler „zum Verständnis dieser gedankentiefen, geradezu Gelübde enthaltenden Verse führen“ (Scharrelmann, 1928, S. 148ff.).

Geschichte(n) 3: Bei dieser Rubrik werden von Lehrern (Handelnde) Geschichten erzählt (Handlung) zu Heimat- und Kriegsliedern (Musikgenre). Der zeitliche Rahmen für dieses Handlungsmuster erstreckt sich von ca. 1850 bis 1916 (B2 c).

Es existiert eine Vielzahl von Quellen, die zugleich einen guten Einblick in eine Unterrichtswirklichkeit geben, in der Geschichten zu Heimat- und Kriegsliedern erzählt werden. Zahlreiche Geschichten ranken sich um die Lieder *Ich hatt' einen Kameraden*, *O Straßburg* oder *Der Schweizer (Zu Straßburg auf der Schanz)*, besonders aber um das Lied *Der Soldat (Es geht bei gedämpfter Trommel Klang)*: Erzählt wird sehr anschaulich die Geschichte zweier treuer Freunde aus einem Thüringischen Dorfe. Fritz überredet Heinrich, mit in den Krieg zu ziehen. Beide kämpfen erfolgreich Seite an Seite, bis eines abends Heinrich das Lager verlässt, um seiner Schwester und Mutter einen kurzen Besuch abzustatten, um alsbald zurückzukehren. Auf dem Weg dorthin wird er von seinen Kameraden als vermeintlicher Feind entlarvt, sodann aber als Deserteur. Er nimmt die Todesstrafe als gerechtfertigt hin, die Kameraden müssen ihn bei gedämpftem Trommelklang erschießen und – so jedenfalls in einigen Versionen der Geschichte – verfehlen alle den Schuss, der letzte bleibt für Fritz, der seinen guten Freund vaterlandstreu und im Einvernehmen mit Heinrich erschießt. Ziel ist überwiegend das Singen „aus übervoller Brust“ (Stiehler, 1890, S. 12ff., 18 und 22). Gesungen wird häufig in Form eines Zyklus, bei der eine übergeordnete Geschichte erzählt wird, unter die sich verschiedene gemeinsam gesungene Heimat- und Kriegslieder subsumieren. Das Singen als Klangereignis hat aber auch hier eine untergeordnete Rolle. Typische Stundenabläufe sind „Da kam ich einmal in die erste Knabenklasse (achtes Schuljahr) und wollte das Lied singen lassen ...“ (Stiehler, 1890, S. 34f.) oder spontane Situationen wie „Als das alles [der gesungene Zyklus] erledigt ist und ich schon in unserem vorhin fallen gelassenen Thema fort-

fahren will, meldet sich Hans noch mal zu Wort und erklärt uns: „Nun fehlt ja aber noch einer, der die ganze Geschichte zwischendurch erzählt“. Erzählt? Wir stutzen ...“ (Jöde, 1913/14, ed. Lemmermann, 1984, Bd. 2, S. 903) oder schließlich „Ich lege die Violine zur Seite: So, nun wollen wir ein wenig aussetzen und neue Kraft sammeln. Ich werde Euch eine kleine Geschichte erzählen ...“ (Weber, 1914, ed. Kramer, 1981, S. 154ff.). Auffällig ist auch die intensive Nachbesprechung im Hinblick auf die Bewertung der Todesstrafe durch z. T. perfide Suggestionen von Seiten des Lehrers: „Was denkt ihr wohl von dem Soldaten, der geflohen ist[?]“ Die Schüler äußern viel Verständnis für die Handlung des Soldaten, doch ein Schüler räumt ein: „Das müssen sie [die Offiziere] tun, sonst laufen ihnen viele davon ...“ (Plecher, 1910, S. 5f.).

Geschichte(n) 4: Bei dieser Rubrik werden von Lehrern (Handelnde) Geschichten erzählt (Handlung) zu Balladen und Kunstliedern (Musikgenre). Der zeitliche Rahmen für dieses Handlungsmuster erstreckt sich von 1926 bis 1936 (B2 d).

Diese Geschichten sind ähnlicher Machart wie die Geschichte(n) 5. Lesenswert ist besonders das Lehrbeispiel von Richard Gabriel, der über den gewünschten Ablauf eines geplanten Musikunterrichts detailliert informiert. Häufig werden nur Stimmungen oder Bilder zur Musik erzeugt, bei Gabriel wird aber auch Biographisches vermittelt, etwa zu Franz Schuberts *Lindenbaum*: „In einer kleinen deutschen Stadt hatte ein junger Mann seine Jugend verlebt ...“ (Gabriel, 1928, S. 139f.).

Geschichte(n) 5: Bei dieser Rubrik werden von Lehrern (Handelnde) Geschichten erzählt (Handlung) zu Instrumentalmusik (Musikgenre). Der zeitliche Rahmen für dieses Handlungsmuster erstreckt sich von 1905 bis 1924 (B2 e).

Ein Auftakt dieser Form des Geschichtenerzählens ist der „Beschluss des Kunsterziehungstages“ durch ein „Volksschüler-Konzert“ am 15. Oktober 1905, in welchem Geschichten eher im Sinne von musikalischen Erklärungen oder Stimmungsbildern erzählt werden: „Liebe Kinder! An der Spitze unserer heutigen Aufführung steht Rossinis Tell-Ouvertüre. Das schöne Stück beginnt mit einem Cello ...“ (Kunsterziehungstag 1906, S. 307ff., s. a. Hörmann 1995, Anlage 16, S. 307ff.). Erwähnenswert sind auch die *Klaviergegeschichten* von Kurt Arnold Findeisen, etwa biographische Geschichten zum *Geburtstagsmarsch* von Robert Schumann: „In der alten Muldenstadt Zwickau steht am Hauptmarkt ein altes Haus ...“ (Findeisen, 1910/11, S. 352f.).

Geschichte(n) 6: Bei dieser Rubrik werden von Schülern (Handelnde) Geschichten geschrieben (Handlung) zu Instrumentalmusik (Musikgenre). Der zeitliche Rahmen für dieses Handlungsmuster erstreckt sich von 1925 bis 1936 (B3).

Typische Erzählweisen von Seiten der Schüler sind etwa der aus der Quarta und Quinta stammende Text über Edvard Griegs *Glockengeläute*: „Es ist Sonntagmorgen in einem kleinen Dörfchen. Aus der Ferne rufen die Glocken zur Kirche. Die Dorfbewohner rüsten sich zum Kirchgang ...“ (Walther, 1933, S. 89f.) oder die einer jungen Volksschülerin über Robert Schumanns *Kuriose Geschichte*: „Bautz, da lag er, der dicke, plumpe Ball. Die dumme Patschhand hatte ihn gefangen. Da tanzte er nun im Zimmer herum, [...] da lag er nun ...“ (Müller-Petersen 1934, S. 138). Auffällig ist der

typische „Und dann“-Erzählmodus wie ihn Michael Alt sogar mittels eines Telegrammstils fordert, um literarische Ausschmückungen zu verhindern und einen größtmöglichen Rückbezug zur Musik selbst zu gewährleisten (Alt 1935, S. 16).

Evidenz von Strukturen und Zusammenhängen

Die subsumptionslogische Anwendung der Aspekte 1 ergibt ein zeitliches Schema, in welchem sich die jeweiligen Rubriken im Sinne der verschiedenen Erzählformen konturieren lassen (hier im Auszug und verkürzt dargestellt, ausführlich bei Cvetko, 2014, Druck i. V.):

Geschichten erzählen über Musik			
B2 Lehrer erzählen (eigene oder fremde Geschichten)		B3 Schüler schreiben (eigene Geschichten)	
a) (philanthropische) Liederbücher 1800 — ca. 1850			
b) (kirchliche) Gesangbücher 1856 — 1907	c) (patriotische) Heimat- und Kriegslieder 1856 — 1916		
----- Kirchenlieder in der Schule 1928		e) Instrumentalmusik 1905 — 1924	
d) Balladen und Kunstlieder 1926 — 1936		----- (1934)	
			Instrumentalmusik 1925 — 1936

Abb. 1: Erzählformen

Findet sich das Erzählen als Methode zunächst nur im philanthropischen Kontext, wird diese Form seit Mitte des 19. Jahrhunderts abgelöst von parallel stattfindenden Erzählungen zu kirchlichen Gesangbüchern und zu Kriegs- und Heimatliedern, die zweifellos im Zusammenhang mit der Nationalstaatsbewegung nach dem Sieg im Zuge der Koalitionskriege gegen Napoleon stehen und ihre Voraussetzung inmitten des Ersten Weltkrieges verlieren. Zugleich wird dokumentiert, wie wenig die Säkularisierung in dieser Zeit durchschlägt, da parallel zu den patriotischen auch zu kirchlichen Liedern erzählt wird. Eine weitere auffällige zeitliche Linie ist die um 1905, die durch den Beginn der Kunsterziehungsbewegung zu erklären ist. Nunmehr wird kaum noch aus kirchlichen Gesangbüchern erzählt, vielmehr kommen Erzählungen zu Instrumentalmusik zum Zuge. Eine Kontur ist auch die Linie um 1916, die nicht nur mit dem Ersten Weltkrieg, sondern auch mit dem Beginn der Arbeitsschulbewegung zu sehen ist. Schließlich ist der auffälligste Umbruch jener Mitte der 1920er Jahre, der besonders mit den Kestenberg-Reformen zu begründen ist: Die Lehrer erzählen nicht mehr selbst Geschichten zu Instrumentalmusik, sondern lassen nun die Schüler zu diesem Musikgenre schreiben; die Lehrer selbst verlagern ihre Erzählungen auf das Musikgenre Balladen und Kunstlieder.

Viele weitere Zusammenhänge lassen sich aus der strukturierten Auswertung der Aspektenliste 2 generieren. Im Folgenden werden lediglich (in Auswahl) die Aspekte Termini und Erzählqualität sowie das Verhältnis von Geschichte und Musik aufgegriffen. Im Konsens mit der Literaturwissenschaft ist eine „Erzählung“ in ihrer Minimaldefinition die Darstellung einer vorstell- und miterlebbarer Welt, in der mindestens zwei reale oder fiktive Ereignisse enthalten sind, die wiederum ein Mindestmaß an Kohärenz aufweisen (Prince, 1982, S. 4 und Wolf, 2002, S. 51). Von einer „Geschichte“ (oder „plot“) wird in der Literaturwissenschaft nur dann gesprochen, wenn das Geschehen (oder „story“ = Aneinanderreihung von Ereignissen) ein Mindestmaß an Kohärenz aufweist (vgl. Martinez & Scheffel 2012, S. 25, 186ff. und zum Plural „Geschichten“ Cvetko 2011, S. 13ff.). Nach Ausmaß und Güte dieser Kriterien bemisst sich demnach die Höhe der Erzählqualität. Zusammenhänge in dieser Hinsicht sind folgende:

- Für die Erzählungen zu philanthropischen und kirchlichen sowie zu Heimat- und Kriegsliedern (Rubrik B2 a – c) finden sich hohe Erzählqualitäten. Die Autoren verwenden (folgerichtig) häufig den Terminus „Geschichten“. Hinsichtlich des Verhältnisses von Geschichte und Musik ist zu konstatieren, die Geschichten stehen eindeutig im Vordergrund, während die Musik als Klangerlebnis eine untergeordnete oder zuweilen auch keine Rolle spielt.
- Für die Lehrererzählungen zu Balladen und Kunstliedern sowie zu Lehrer- und Schülererzählungen zu Instrumentalmusik (B2 d – e und B3) finden sich nur geringe Erzählqualitäten. Die Autoren verwenden (folgerichtig) selten den Terminus „Geschichten“ (eher „Bilder“, „Vorstellungen“, „Aufsatz“, „Niederschriften“ u. v. m.). Hinsichtlich des Verhältnisses von Geschichte und Musik

ist zu konstatieren, dass die Geschichten eindeutig im Hintergrund stehen, während die Musik als Klangereignis eine übergeordnete Rolle spielt.

- Aus diesem strukturgeschichtlichen Ansatz lässt sich ein wichtiger Zusammenhang ableiten: Je höher die Erzählqualität der „Geschichten“ ist, desto weniger steht die Musik selbst im Zentrum. Und je stärker die Musik selbst im Fokus steht, desto geringer ist die Erzählqualität der „Bilder“, „Vorstellungen“ usw. Das mag ein Grund sein, warum heute kaum noch Geschichten mit hoher Erzählqualität erzählt werden,⁵ da die Musik als Klangereignis im heutigen Musikunterricht viel stärker im Zentrum steht.

Ausblick

Schon die hier vorgelegte Teilstudie zeigt, dass durch eine kategorienbasierte Auswertung der historischen Quellen der Informationsgewinn deutlich steigt. Die vielfach geforderte Strukturgeschichte als Erweiterung der Ereignisgeschichte legt das „Substrat des Bedeutsamen“ (Abel-Struth, 1973a, S. 8) viel stärker offen, denn erst durch die Anwendung subsumptionslogischer Verfahren können hinsichtlich homologer Handlungsmuster Zusammenhänge abgelesen und aufzeigt werden.

Die induktiv gewonnenen Aspekte (1) aus der historischen Studie lassen sich durch die klaren zeitlichen Konturen der jeweiligen Rubriken validieren und können, auch zusammen mit den deduktiv angelegten Aspekten (2), auf die empirische Forschung gegenwärtigen Unterrichts angewendet werden, da nunmehr Aspekte zur Verfügung stehen und hinsichtlich des Erzählens als Handlungsmuster durchaus auf die Gegenwart anwendbar sind. Damit wird in der Auswertung eine sog. „Daten-Triangulation“ (vgl. Flick, 2010, S. 310ff.) ermöglicht. Insgesamt lässt sich so das historisch Überlieferte mit der gegenwärtigen Unterrichtspraxis in Verbindung bringen; augenscheinlich wird dann, was heute Novum ist und was nicht.

Umgekehrt werden aus der Beobachtung heutiger Erzählpraxis im Unterricht, auch durch andere Datentypen, weitere Aspekte (3) gewonnen, die in der historischen Auswertung keine Rolle spielen oder nur schwer augenfällig werden. Die Erkenntnisse aus einer empirischen Studie zu gegenwärtigem Unterricht können daher eine neue Lesart der historischen Quellen zur Folge haben: Wenn etwa heutige Lehrer die Spontaneität ihrer Erzählungen hoch veranschlagen, lässt sich die intuitive Didaktik Heinrich Scharrelmanns (1928) oder die zunächst übertrieben wirkende Spontaneität Fritz Jödes (1913/14) anders bewerten.

Die über Jahrzehnte geforderte (und hinsichtlich von Handlungsmustern bisher nicht eingelöste) Anschlussfähigkeit von historischer und gegenwärtiger Unterrichtsforschung kann mit Methoden der historischen und empirischen Forschung realisiert

5 So der obige Befund, der sich auf der Analyse der aktuelleren musikunterrichtlichen Methodenrepertoires ergibt, und darüber hinaus das Ergebnis bei Cvetko, 2014 (Druck i. V.).

werden. Die historische Teilstudie bildet mit ihren Ergebnissen einen Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit der Verzahnung von historischer und empirischer Unterrichtsforschung. Die Frage zur Bedeutung und zum Nutzen der Erforschung historischer Unterrichtspraxis sowie die Reflexion historischer Forschungsmethoden kann an anderer Stelle nunmehr weitergeführt werden.

Literatur

- Abel-Struth, S. (1970). *Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft. Zum Stand der deutschen Musikpädagogik und seiner Vorgeschichte* (=Musikpädagogik. Forschung und Lehre, 1). Mainz: Schott.
- Abel-Struth, S. (1973a). Vorwort. In *Aktualität und Geschichtsbewußtsein in der Musikpädagogik* (=Musikpädagogik. Forschung und Lehre, 9) (S. 7–9). Mainz: Schott.
- Abel-Struth, S. (1973b). Die didaktische Kategorie des Neuen als Problem musikpädagogischen Geschichtsbewußtseins. In *Aktualität und Geschichtsbewußtsein in der Musikpädagogik* (=Musikpädagogik. Forschung und Lehre, 9) (S. 101–113). Mainz: Schott.
- Abel-Struth, S. (1982). Methodik der Musikpädagogik. Versuch zur methodologischen Situation musikpädagogischer Forschung. In H. G. Bastian, D. Klöckner (Hrsg.), *Musikpädagogik. Historische, systematische und didaktische Perspektiven. Heinz Antholz zum 65. Geburtstag* (=Schwann-Didaktik) (S. 39–56). Düsseldorf: Schwann.
- Alt, M. (1935). *Die Erziehung zum Musikhören. Eine Darstellung der Typen des musikalischen Genießens und Wertens beim Jugendlichen und ihrer pädagogischen Bedeutung* (=Handbücher der Musikerziehung). Leipzig: Kistner & Siegel, Reprint 1986, hg. von R. Schmitt-Thomas, mit einer Einleitung von G. Distler-Brendel (=MPZ Quellschriften, 11), Frankfurt a. M.: Zentralstelle für musikpädagogische Dokumentation im Didaktischen Zentrum der J. W. Goethe-Universität Frankfurt a. M.
- Antholz, H. (1975). Musikpädagogik heute – Zur Erkenntnis ihrer Geschichte und Geschichtlichkeit ihrer Erkenntnis. In H. Antholz, W. Gundlach (Hrsg.), *Musikpädagogik heute. Perspektive – Probleme – Positionen. Zum Gedenken an Michael Alt* (15.2.1905 – 20.12.1973) (S. 22–40). Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Antholz, H. (1992). Vom Nutzen und Nachteil der Fachhistorie. Überlegungen anhand von Quellentexten zur Musikerziehung. In H. Antholz (Hrsg.), *Musiklehren und Musiklernen. Vorlesungen und Abhandlungen zur Musikpädagogik aus drei Jahrzehnten* (S. 140–153). Mainz u. a.: Schott.
- Antholz, H. (2001). Zur geschichtstheoretischen Dimension fachhistorischer Forschung und Lehre. Ein befundkritischer Tagungsepilog. In M. von Schoenebeck (Hrsg.), *Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte* (=Musikpädagogische Forschung, 22) (S. 319–327). Essen: Die Blaue Eule.
- Beiderwieden, R. (2008). *Musik unterrichten. Eine systematische Methodenlehre*. Kassel: Bosse.
- Buschendorff, F. (2010). *200 Methoden für den Musikunterricht. Praxisorientierte Ideen für die Sekundarstufe*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

- Buschendorff, F. (2012). *100 Methoden für den Musikunterricht. Weitere praxisorientierte Ideen für die Sekundarstufe*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Cvetko, A. J. (2009). Musikgeschichte(n) unterrichten. Ein musikdidaktischer Rück- und Ausblick. In H. Kinzler (Hrsg.), *Musik – Geschichte(n) – Erzählen. Freundesgabe für Hans Christian Schmidt-Banse zur Emeritierung* (=Beiträge zur Medienästhetik der Musik, 11) (S. 17–43). Osnabrück: epOs music.
- Cvetko, A. J. (2011). Geschichten aus Sicht der Musikpädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. Wider das „... unendlich Langweilige und Trockene ...“. *Diskussion Musikpädagogik* 52(4), 13–20.
- Cvetko, A. J. (2012). Wege zur Etablierung einer Historischen Musikdidaktik: Vom zufälligen zum systematischen Quellenfund. In J. Vogt, F. Heß, C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Heterogenität. Sitzungsbericht 2011 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik an der Universität Kassel vom 6.–7. Mai 2011* (=Wissenschaftliche Musikpädagogik, 5) (S. 124–143). Münster: LIT.
- Cvetko, A. J. (2014). *Geschichten erzählen als Methode im Musikunterricht. Historische und empirische Studien* (=Musikvermittlung in Theorie und Praxis, 13). Münster: LIT (Druck i. V.).
- Dahlhaus, C. (1979). Wiederherstellung des Geschichtsbewußtseins? *Musik & Bildung. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Musikerziehung*, 11, 2–6.
- Dembowski, K. (2001). *Ohren auf! Neue Methoden im Musikunterricht der Klassen 5–7*. Donauwörth: Auer.
- Findeisen, K. A. (1910/11). Kind und Musik. Klaviergeschichten. Versuche, Schulkindern beste deutsche Musik zu vermitteln. *Neue Bahnen. Illustrierte Zeitschrift für Erziehung und Unterricht*, 22, 352–358.
- Flick, U. (2010). Triangulation in der qualitativen Forschung. In U. Flick u. a. (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (=Rowohlts Enzyklopädie, 55628) (8. Aufl.) (S. 309–318). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Gabriel, R. (1928). *Musikerziehung in der Volksschule. Beitrag zur Erteilung eines erziehlischen Schulmusikunterrichts auf Grund preussischer Verordnungen und neuzeitlicher Forderungen unter besonderer Berücksichtigung der „Richtlinien für den Musikunterricht an Volksschulen“ vom 26.3.1927*. Langensalza: Beltz.
- Goetz, H.-W. (2014). *Proseminar Geschichte: Mittelalter* (= UTB: Geschichte, 1719), (4. Aufl.). Stuttgart: Ulmer.
- Gruhn, W. & Wittenbruch, W. (1983). *Wege des Lehrens im Fach Musik. Ein Arbeitsbuch zum Erwerb eines Methodenrepertoires* (=Schwann Didaktik). Düsseldorf: Schwann.
- Heise, W., Hopf, H. & Segler, H. (1973) (Hrsg.). *Quellentexte zur Musikpädagogik* (=bosse music paperback, 1). Regensburg: Bosse.
- Heukäufer, N. (2007) (Hrsg.). *Musik-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (=Cornelsen Scriptor). Berlin: Cornelsen.
- Heyne, F. (1856). *Gesangbuchstunden für Kirche, Schule und Haus*. Magdeburg: Heinrichshofen.
- Hörmann, S. (1995). *Musikalische Werkbetrachtung im Schulunterricht des frühen 20. Jahrhunderts* (=Beiträge zur Geschichte der Musikpädagogik, 1). Frankfurt a. M. u. a.: Lang.

- [Hoppenstedt, August Ludwig] (1803). *Praktische Anweisung zum Gebrauch der Lieder für Volksschulen in Schulen und Erziehungsanstalten. Von dem Herausgeber.* Hannover: Gebrüder Hahn.
- Jöde, F. (1913/14). Eine Wiederholung. Skizze aus dem Gesangunterricht. *Monatsschrift für Schulgesang*, 8, 207–210, hier ed. Lemmermann 1984, 2, S. 902–904.
- Jordan, S. (2008). *Einführung in das Geschichtsstudium* (=Reclams Universal-Bibliothek, 17046), Nachdruck. Stuttgart: Reclam.
- Kramer, W. (Hrsg.) (1981). *Praxis des Musikunterrichts in historischen Beispielen* (=bosse music paperback, 18). Regensburg: Bosse.
- Kramer, W. (1990). *Formen und Funktionen exemplarischer Darstellung von Musikunterricht im 19. und 20. Jahrhundert* (=Schriften zur Musikpädagogik, 15). Wolfenbüttel: Mösel.
- Kunsterziehungstag (1906). *Ergebnisse und Anregungen des dritten Kunsterziehungstages in Hamburg am 13., 14., 15. Oktober 1905. Musik und Gymnastik.* Leipzig: Voigtländer.
- Lemmermann, H. (Hrsg.) (1984). *Kriegserziehung im Kaiserreich. Studien zur politischen Funktion von Schule und Schulmusik 1890 – 1918*, Band 2: Dokumentation. Bremen: Eres Edition.
- Mannheim, K. (1921/22). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. *Jahrbuch für Kunstgeschichte I (XV), Heft 4*, 236–274.
- Martinez, M. & Scheffel, M. (2012). *Einführung in die Erzähltheorie* (=C.-H.-Beck Studium), (9. Auflage). München: Beck.
- Mazurowicz, U. (2005). *Gegenstände des Musiklernens und Methoden des Musiklehrens* (=Musikpädagogische Impulse, 7) (=Musikpädagogisches Grundwissen, 1). Fernwald: Muth.
- Meyer, H. (1975). *Methodenprobleme im Musikunterricht der Sekundarstufe 1.* Wolfenbüttel u. Zürich: Mösel Verlag.
- Meyer, H. (1978). *Musik als Lehrfach. Anregungen, Erfahrungen, Arbeitshilfen* (=Materialien zur Didaktik und Methodik des Musikunterrichts, 7). Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Mittelstädt, H. (2010). *Fundgrube Musik* (2. Auflage). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Müller-Petersen, E. (1934). Schumann und Mozart in der Volksschule. Ein Musikkurs als gebotene Feierstunde. In P. Petersen (Hrsg.), *Eine freie allgemeine Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung (Der Jena-Plan)*, Bd. 3: Die Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan (=Forschungen und Werke zur Erziehungswissenschaft, 20) (S. 133–143). Weimar: Böhlau.
- Nimczik, O. (2009). Die Mischung macht's. Ein Plädoyer für Methodenvielfalt im Musikunterricht. *Musik & Bildung. Zeitschrift für Musik in den Klassen 5–13*, 41(1), 8–13.
- Nolte, E. (1982). *Die Musik im Verständnis der Musikpädagogik des 19. Jahrhunderts. Ein Beitrag zur Geschichte der Theorie musikalischen Lernens und Lehrens in der Schule* (=Beiträge zur Musikpädagogik, 2). Paderborn u. a.: Schöningh.
- Pfeffer, M. (2003). Vom Nutzen und Nachteil für die Musikpädagogik. In S. Hörmann, u.a. (Hrsg.), *In Sachen Musikpädagogik. Aspekte und Positionen. Festschrift für Eckhard Nolte zum 60. Geburtstag* (S. 15–33). Frankfurt a. M.: Lang.
- Plecher, H. (1910). *Pädagogik der Tat. Beiträge zur praktischen Gestaltung des Arbeitsprinzips in der Volksschule.* Leipzig: Wunderlich.

- Prince, G. (1982). *Narratology. The form and functioning of narrative* (=JANUA LINGUARUM, Series Maior, Vol. 108). Berlin u. a.: Mouton Publishers.
- Scharrelmann, H. (1928). *Die Kunst der Vorbereitung auf den Unterricht. Ein Lehrbuch* (=Handbücher für modernen Unterricht, Bd. [14]). Braunschweig u. a.: Westermann.
- Seiffert, H. (2006). *Einführung in die Wissenschaftstheorie. Zweiter Band: Geisteswissenschaftliche Methoden: Phänomenologie – Hermeneutik und historische Methoden – Dialektik, 11. Auflage*. München: Beck.
- Stiehler, A. O. (1890). *Das Lied als Gefühlsausdruck zunächst im Volksschulgesange*. Altenburg: Pierer.
- Tenorth, H.-E. & Lüders, C. (2000). Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung 1: Hermeneutische Methoden. In D. Lenzen (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs* (=Rororo: Rowohlts Enzyklopädie, 55531) (4. Auflage) (S. 519–542). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Ullner, A. (1932). Das Arbeitsprinzip im Musikunterricht der höheren Schulen. *Die Musikpflege. Monatsschrift für Musikerziehung, Musikorganisation und Chorgesangwesen* 3, 97–124.
- Vogelsänger, S. (1970). *Musik als Unterrichtsgegenstand der Allgemeinbildenden Schule. Didaktische Analyse – Methodische Anleitungen* (=Bausteine für Musikerziehung und Musikpflege, 18). Mainz: Schott.
- Walther, K. (1933). Tonmalerei und Programmusik im Unterricht. *Zeitschrift für Schulumusik* 6, 88–94.
- Weber, E. (1914). *Kunsterziehung und Erziehungskunst* (=Pädagogium. Eine Methodensammlung für Erziehung und Unterricht, 4). Leipzig: Klinkhardt, hier ed. Kramer 1981, S. 154–162.
- Weber, M. (1999). Musikpädagogische Geschichtsforschung vor neuen Aufgaben und Herausforderungen. In N. Knolle (Hrsg.), *Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben* (=Musikpädagogische Forschung, 20) (S. 9–37). Essen: Die Blaue Eule.
- Welskopp, T. (2008). Geschichtswissenschaftliches Denken und Forschen: Historische Erkenntnis. In G. Budde, D. Freist & H. Günther-Arndt (Hrsg.), *Geschichte. Studium, Wissenschaft, Beruf* (=Akademie-Studienbücher: Geschichte) (S. 122–137). Berlin: Akademie-Verlag.
- Wolf, W. (2002). Das Problem der Narrativität in Literatur, bildender Kunst und Musik: Ein Beitrag zu einer intermedialen Erzähltheorie. In V. Nünning & A. Nünning (Hrsg.), *Erzähltheorie transgenerisch, intermedial, interdisziplinär* (=WVT Handbücher zum literaturwissenschaftlichen Studium, 5) (S. 23–104.). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Zuber, B. (1977). Musikpädagogik und Geschichte – Zur gegenwärtigen Diskussion. *Forschung in der Musikerziehung*, 30–51.

Alexander Cvetko
 Staatliche Hochschule für Musik
 Schultheiß-Koch-Platz 3
 D-78647 Trossingen
 cvetko@mh-trossingen.de